**Вітвицька С.С. Вища педагогічна освіта США // Історія університетської освіти: виникнення, становлення, розвиток. Студентський історико-педагогічний альманах. Випуск 2 : збірн. наук. праць молодих дослідн. / за ред. О.Є. Антонової, В.В. Павленко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2013. –С. 269-274.**

***С.С. Вітвицька,***

*доктор педагогічних наук, професор,*

*(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

**Вища педагогічна освіта США**

Педагогічна освіта у вищих навчальних закладах США здійснюється за паралельною, послідовною та альтернативними моделями.

У структурі педагогічної освіти США виділяються вищі навчальні заклади різних рівнів: університети (4-5 років), педагогічні коледжі (4-5 років), коледжі вільних мистецтв (4 роки), молодші коледжі (2 роки). У перших трьох готують викладачів середньої школи, у молодшому коледжі – вчителів початкової школи. Присутні як державні, так і приватні заклади педагогічної освіти. Серед найбільш відомих університетів, що готують педагогічні кадри, – Болл університет (штат Індіана), Північний Іллінойський, Мічиганський, університет у Філадельфії (штат Пенсільванія) [6, с. 75-80].

Університетська педагогічна освіта у США – багаторівнева система, яка готує бакалаврів, магістрів і докторів. Щоб одержати ступінь бакалавра педагогіки, потрібно пройти 4-річний курс навчання на факультеті гуманітарних або природничих наук акредитованого ВНЗу з одночасною або наступною спеціалізацією на педагогічному факультеті (департаменті). Диплом бакалавра дають і педагогічні коледжі або коледжі вільних мистецтв.

В університетах США діє майже 170 різноманітних програм підготовки бакалаврів. Співвідношення обов'язкових дисциплін і дисциплін за вибором залежить від циклу навчання, його належності до державного або приватного сектора. Здебільшого обов'язкові дисципліни становлять до 60 % загального обсягу навчального часу; понад 20 % – вибіркові; час, що залишився, розподіляється між факультативними курсами. Вибіркові курси – залікові. Вони можуть входити до програм будь-якого року навчання, але найінтенсивніше (до 70 % часу) їх вивчають на останньому курсі.

Вивчення загальнонаукових, гуманітарних і спеціальних дисциплін розподіляється на чотири роки підготовки бакалаврів. На загальнонаукову і гуманітарну підготовку бакалаврів відводиться до 65 % усього навчального часу [5, с. 205].

Для 80 % студентів ступінь бакалавра є останнім у педагогічній освіті, близько 20 % стають магістрами, з них 3 % одержують докторський ступінь. Готують магістрів протягом двох років. Як правило, предмети спеціального циклу займають 60 % навчального часу, з нього 25-30 % відведено на психолого-педагогічну підготовку [3, с. 11].

В університетах США велика увага приділяється професіоналізації педагогічної діяльності майбутнього вчителя протягом педагогічної практики. В університеті Мериленд, наприклад, педагогічна практика студентів має кілька етапів і різновидів, приблизно такий само зміст притаманний і педагогічній практиці студентів в університеті Сан-Хосе у Каліфорнії, університеті Нью-Мексико, Делаварському університеті. Практика – це комплекс таких її видів: а) лабораторна практика у контрольованих умовах; б) спеціальна практика; в) спостереження за процесом навчання; г) відвідування адміністративних центрів освіти. Практика збільшена і триває півтора-два, а то й три семестри, почергово з курсами теоретичної підготовки. Цей факт є нововведенням у педагогічній підготовці, що сприяє підвищенню якості навчання майбутніх учителів [ 4, с. 16-18].

Пасивна практика здійснюється у лабораторії мікровикладання університету. Студенти подають записані на відеомагнітофон уроки, сплановані ними відповідно до деяких моделей навчання. Ця робота студентів і проекти уроків отримують оцінку як викладачів факультету, так і однокурсників - партнерів. Крім того, студентам пропонують набір дослідних моделей навчання, оптимально спроектовані уроки, і вони займаються теоретичним обґрунтуванням цих моделей, аналізом уроків. Активна практика організовується у першому семестрі, у цей же час майбутні вчителі приступають до аналізу проблем освіти. Студенти відвідують державні центри розвитку освіти, навчально-методичні центри, відділ педагогічної освіти у Департаменті освіти штату, приватні школи, можуть брати участь у регіональних конференціях учителів-початківців. Уся ця практична діяльність з наступним її обговоренням на семінарах дозволяє зрозуміти зміст освіти у середній школі, організацію системи освіти, управління нею, фінансування, обов'язки і права вчителів, їх проблеми та досягнення.

Педагогічні коледжі при університетах (Teacher's college або School of Education) розраховані на 4 роки навчання, але диплом про освіту і звання вчитель отримує після двох років роботи в школі і засвоєння додатково певної групи навчальних предметів. У педагогічних закладах, як і в інших, діє принцип Liberal Art Education, тобто свободи вибору змісту навчання. Студент отримує 40 % загальнообов'язкових знань (наприклад, "Принципи американської освіти"); 60 % - обов'язкових для даної спеціальності (скажімо, "Менеджер освіти"). Крім того, 40 % загальнообов'язкової програми становлять спецкурси, які цікавлять молоду людину: музика, живопис, філософія тощо [2, с. 44-45].

У педагогічних коледжах існує широкий вибір спеціалізованих програм від педагогічного адміністрування до психологічної терапії. Спеціалізація здійснюється на основі фундаментального курсу, обов'язкового для всіх студентів.

Характерною рисою американських педагогічних програм є акцент на ознайомлення студентів з різними науковими течіями, вченнями, позиціями, точками зору щодо проблеми, яка вивчається; жодні не проголошуються остаточними, єдино правильними. В процесі дискусій студенти повинні самі визначити свою позицію. Тому дискусійність становить фундамент і головну методичну засаду вузівського викладання. Велике значення надається дискусіям з питань конкретного досвіду або проблем, що хвилюють студентів (наприклад, проблем юнацтва) [1, с. 201].

При вивченні більшості навчальних курсів наголошується на критичному аналізі та критичній оцінці теорій досліджень. Цілком зрозуміло, що такий підхід сприяє розвитку у студентів критичних поглядів на сучасний рівень педагогічних знань, а також формуванню аналітичних умінь.

Великого значення у педагогічній освіті американські педагоги надають також самостійній роботі студентів, написанню ними есе і творчих проектів з наступною презентацією основних положень. Серед різноманітних видів самостійної роботи можна виділити: твори на задану вільну тему, написання рефератів; складні творчі завдання, розраховані, скажімо, на порівняння різних теоретичних концепцій; індивідуальні або групові проекти, які ґрунтуються на певному дослідницькому задумі (наприклад, створення дитячої телевізійної програми або програми викладання з урахуванням особливостей дитячого середовища); аналіз і вирішення реальних або спеціально створених педагогічних ситуацій; критичний аналіз ключових статей з певної проблеми, альтернативних позицій тощо; підготовка лекції для виступу перед студентами з наступною дискусією; створення власних файлів інформації про учнів у комп'ютері і т. п.

Серед знань і вмінь, якими повинні оволодіти майбутні вчителі, є досить солідний комплекс на рівні аспірантури: дослідницькі технології та організація експериментальних досліджень; аналіз й інтегрування літературних джерел; розвиток умінь робити педагогічний аналіз; принципи соціальних і поведінкових досліджень; факторний аналіз; конструювання питань шаблонів; техніка збирання даних, їх статистична обробка і аналіз; урахування можливих помилок; узагальнення результатів досліджень; використання комп'ютера для аналізу даних та інтерпретації знахідок.

Але американські педагогічні програми мають і певні недоліки. Педагогіки як науки в традиційному розумінні цього слова в США не існує. Поняття "Education" (освіта) фактично об'єднує в собі і навчання, і виховання, і оволодіння культурними, етичними цінностями. Значна частина питань, що стосуються конкретної підготовки вчителя як педагога, вихователя, дидакта, методиста, розчинена у змісті філософських, соціологічних, психологічних проблем. Образно кажучи, педагогіка потонула в психології. Тому панівною в програмах підготовки вчителів є педагогічна психологія. Безумовно, ґрунтовна психологічна база для педагога є важливою умовою його професійної діяльності, проте лише тоді, коли він уміє трансформувати ці знання у навчальні, виховні методики.

Згідно з теоретичними концепціями самореалізації особистості, свободи вибору, невтручання у її приватне життя в педагогічних закладах США фактично не викладається теорія і методика виховання. У педагогічному словнику немає навіть відповідного терміну. Такі важливі педагогічні проблеми, як сутність і функції процесу виховання в школі, його закономірності і принципи, методи і засоби, форми організації, позакласна і позашкільна робота тощо, в програмах американських університетів відсутні. Майже не зустрічаються питання про організацію дитячого колективу та його виховний вплив на особистість; немає концентрованого курсу класного керівництва, окремі його аспекти розпорошені по різних психологічних темах.

В американських програмах навчання вчителів у психології розчинилася і дидактика як важлива теоретична та методична основа викладацької майстерності. Такі необхідні традиційні питання як структура процесу навчання, принципи навчання (до речі, найбільше ігноруються в практиці діяльності американських учителів), методи навчання, активізація пізнавальної діяльності учнів, певною мірою включені в програми, але більше в психологічному, ніж у прикладному аспекті. Фактично, на педагогічних факультетах в університетах США немає кафедр педагогіки.

Після другої світової війни, особливо починаючи з 60-х років, історію розвитку педагогічної освіти США характеризує безперервний, динамічний потік різноманітних реформаторських пропозицій.

Наступну хвилю громадського інтересу до реформування професійної освіти вчителів датують 80-ми роками, пов'язуючи з двома основними подіями, які набули широкого громадського резонансу: закликом Форуму Карнегі *(Тhe Carnegie Forum)* до вдосконалення такої освіти (1985р.) та маніфестом 1985 року "Заклик до зміни в освіті вчителів" *(A Call For Change in Teacher Education)* Американської асоціації коледжів для підготовки вчителів *(American Association of Colleges of Teacher Education)* щодо докорінних змін у підготовці педагогів. У цьому документі, як і в наступному за часом (1986 рік) зверненні організації "Вчителі майбутнього" *(Holmes Group's Tomorrow's Teachers),* висувались, зокрема, вимоги вдосконалення гуманітарної та спеціальної підготовки вчителів [7, с. 344].

Як відзначають дослідники з США, жваве обговорення шляхів поліпшення фахової освіти майбутніх педагогів, яке велось в американському суспільстві останні декілька десятиліть, досягло свого максимуму в 90-і роки [7, с. 344]. Своєрідними дискусійними клубами стали фахові видання *The Journal of Teacher Education; The Teacher Education Quarterly; The Journal of Education for Teaching, Teaching and Teacher Education* та ін., на сторінках яких точились дискусії щодо змісту, напрямів і форм реформування педагогічної освіти. Поряд зі статтями практичного спрямування знаходимо і ґрунтовні наукові дослідження [8, с. 2-14; 9, с. 1-22].

Щодо забезпечення безперервного, надійного професійного розвитку вчителів, то більшість сучасних науковців вбачають розв'язання цієї проблеми у Школах професійного розвитку педагогів, в яких вони повинні працювати, здобуваючи ступінь магістра.

Нині Школи професійного розвитку розглядаються як визначне нововведення американського професійно-педагогічного світу. Групою Голмса, організатора концепції Шкіл професійного розвитку, відстоюється положення про те, що педагогічні коледжі університетів повинні працювати у тісному рівноправному партнерстві з місцевими Школами професійного розвитку (ШПР). Члени Групи Голмса запропонували: розробити нову програму підготовки вчителів (з наголосом на розвиток потреб учіння студентів); розвинути новий склад викладачів (найняти на роботу представників меншин); набрати новий склад студентів (оскільки перед виходом наступного покоління освітян на пенсію учні середніх шкіл на 46 % складатимуться з представників меншин, то і вчителі повинні відповідати цьому складу); створити нові локації освітньої роботи (замість постійної роботи в кампусі та епізодичної в середній школі, викладачі і студенти виконуватимуть більшість своєї роботи у ШПР).

Американські фахівці вважають ШПР закладами педагогічної освіти майбутнього.

Таким чином, у сучасних США суспільство, усвідомивши нагальну потребу докорінних перетворень у професійній підготовці вчителів, змінює соціальне замовлення до національної системи освіти на користь професіоналізації педагогічної освіти, але єдиної думки про зміст, структуру та організаційні форми нової, оптимальнішої парадигми професійної освіти вчителів поки немає.

Особливостями американського варіанту вдосконалення професійної педагогічної освіти можемо вважати акцент на етнізацію у контексті впроваджуваної на національному рівні полікультурної освіти, зміцнення практично-методичної спрямованості, (що добре узгоджується з методологічною базою американської педагогіки, яка спирається, в основному, на теоретичні погляди Дж. Дьюї та його послідовників), зміну ціннісних орієнтацій в освіті відповідно до результату педагогічного впливу, та невизначеність критеріїв збалансованості академічного та прикладного компонентів вузівської підготовки.

**Список використаних джерел**

1. Вища освіта і Болонський процес : навч. посіб. / [за ред. В. Г. Кременя ; авт. кол. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубянко, І. І. Бабин]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / С. С. Вітвицька. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – 440 с.
3. Кнорр Н. Україна та США: тенденції розвитку освіти / Н. Кнорр // Завуч. – 2005. – № 25, серпень. – С. 11–14.
4. Корсак К. Нові аспекти сучасної освітньої політики провідних країн Заходу / К. Корсак, А. Яновский // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 16–18.
5. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти США (1960–1968 рр.) : [монографія] / Т. С. Кошманова. – Львів : Світ, 1999. – 488 с.
6. Михайлюк Л. М. Реформи освіти у США та Франції: порівняльний аналіз / Л. М. Михайлюк // Практична психологія та соціальна робота. – Київ, 2005. – № 1. – С. 75–80.
7. Шихи Гейл. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / Шихи Гейл ; [пер. с англ.]. – СПб. : Ювента, 1999. – 436 с.
8. Elbaz F. Research on Teacher's Knowledge: The Evolution of a Discourse / F. Elbaz // Journal of Curriculum Studies. – 1990. – No 23. – P. 2–14.
9. Shulman L. Knowledge-Base and Teaching : Foundations of the New Reform / L. Shulman // Harvard Educational Review. – 1987. – No 57. – P. 1–22.